

формировании у них психологического склада мышления, позволяющего использовать знания современной психологии в повседневной педагогической деятельности. Ведь именно школьный учитель продолжает оставаться основным лицом в изучении проблем ребенка, в оказании ему психологической поддержки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. М.: ВЛАДОС, 1999.
2. Большакова З. М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности. Челябинск, 2000.
3. Бусыгина И. С. Деятельность преподавателя колледжа по организации обучения студентов метазнаниям // Профессиональный потенциал преподавателя педагогического колледжа: проблемы реализации. Сборник тезисов и сообщений. Екатеринбург, 1999.
4. Справочник преподавателя Свердловского областного педагогического колледжа. Екатеринбург, 1999.

В. Н. Ханин

АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Вопрос о концептуальной схеме педагогической психологии до сегодняшнего момента продолжает оставаться дискуссионным. В небольшой степени это обусловлено коренным пересмотром целей и задач самой образовательной практики, зафиксированных в Законе об образовании РФ, сменой «парадигмы педагогического мышления», переходом к содержанию и технологиям личностно-центрированного воспитания и обучения. Так, например, новый учебник И. А. Зимней [5] трактует закономерности педагогического процесса, в основном, в гуманистическом аспекте, с личностно-ориентированных позиций. Тем не менее, в условиях существования различных «педагогических психологий» (о чем свидетельствует сопоставление изданных в последние годы учебных пособий по данной дисциплине) есть смысл в детальном анализе взаимосвязи основных категорий, используемых авторами, и рассмотрении того общего, что сближает представителей разных подходов (в психологии нередко ситуация, когда об одном и том же авторы говорят разными словами), и различного, что действительно остается предметом дискуссии, отражая реальные мировоззренческие и психолого-методологические позиции авторов. Настоящая статья ставит перед собой задачу обозначить возможные пункты категориального анализа педагогической психологии как научной дисциплины. Автор отдает себе отчет в спорности и определенной субъективности выделяемых взаимосвязей, что, однако, не должно ставить под сомнение возможность самого подхода - дискурсивно-логического исследования научных категорий.

1. Границы предмета педагогической психологии и педагогики.

Вопрос о границах педагогической психологии и смежных с нею возрастной психологии, психологии развития, общей психологии и психологии личности рассмотрен в различных источниках (см., например, [1]). Сложнее решить вопрос о границах компетенции педагогической психологии и педагогики, тем более, что в ряде публикаций звучит мысль о наметившихся признаках научно-методологического кризиса обеих дисциплин [6]. *Предметом* и той, и другой дисциплины являются объективные закономерности педагогического процесса, как в широком, так и в узком смысле. Возможно, выделению различных *аспектов* этих закономерностей, рассматриваемых в педагогической психологии и педагогике, поможет исторический взгляд на обе научные области. В России XX в. на педагогику, отражавшую идеологию «нового человека», во многом возлагалась обязанность стать своего рода производительной силой. Провозглашенная цель – воспитание нового человека – нуждалась в технологическом оснащении; именно это технологическое оснащение («методики...») и должна была создать новая педагогическая наука, чтобы впоследствии вооружить технологиями воспитания и обучения практиков. Таким образом, собственно научная задача (исследование, изучение закономерности) была дополнена задачей прагматической, инженерной (необыкновенно трудной, и, по мнению многих исследователей, утопической), что в немалой степени и обусловило появление признаков кризиса в педагогической науке. Так или иначе, и сегодня педагогика как наука содержит в себе сильный нормативный потенциал. Предметом, занимающим ее внимание, в большей степени остается не столько педагогический процесс сам по себе (такой, каким мы его встречаем в реальности), сколько тот педагогический процесс, который хотелось бы видеть в нашей жизни. Другими словами, аспект рассмотрения воспитательной реальности, принятый в педагогике, – *нормативно-аксиологический*. Западный аналог педагогики, таким образом, – активно развивающаяся и представленная огромным количеством направлений *философия образования*. Интересно, что и лучшие педагогические работы, созданные у нас в последние годы, можно было бы отнести к области философии образования.

2. Ключевые идеи воспитания. Цель воспитания.

Такие категории как «воспитание», «образование», «обучение», «социализация», «индивидуализация» являются концептообразующими как в педагогике, так и в педагогической психологии. Исчерпывающий историко-логический анализ этих категорий применительно к педагогике представлен в работах В. Д. Семенова [7; 8; 9]. Дальнейшее рассмотрение нами данных категорий представляет собой попытку «развер-

нуть» некоторые положения В. Д. Семенова в отношении собственно психологической проблематики, в психолого-педагогическом ракурсе.

Любая практика воспитания строится как реализация некоторой ключевой *идеи воспитания*, как воплощение определенного видения человека, точнее, его идеального состояния. Образ человека, которого мы хотели бы видеть результатом осуществившихся воспитательных отношений, таким образом, является внутренним ядром как теории, так и практической реализации любого педагогического процесса. С.И. Гессен подчеркивал, что любой воспитатель, пусть и неосознанно, не критично, но все же придерживается какой-либо идеи воспитания [4]. Важно подчеркнуть, что глубинная идея человека может быть и не эксплицирована в сознании практика, осуществляющего педагогический процесс согласно какой-либо системе (например, мистико-антропософские воззрения Р. Штейнера, отразившиеся в системе вальдорфской педагогики, или же гегельянские представления о природе абстрактно-логического мышления, ставшие основой системы развивающего обучения по В.В. Давыдову), что потенциально содержит в себе опасность многочисленных недоразумений и противоречий. Историко-педагогический анализ идей воспитания показывает, что в многообразии выдвинутых представлений и положений явственно выделяются два полюса, две ключевые идеи, к которым так или иначе тяготеют (иногда даже в пределах одного учебного заведения) различные педагогические практики. Первую ключевую идею следует назвать *социумной* (социоцентрированной, авторитарной, субъект-объектной, педагогикой воздействия); ее общая методологическая схема выглядит следующим образом:

$$S \rightarrow O \quad (1)$$

Вторая идея – *гуманистическая* (личностно-центрированная, личностно-ориентированная, субъект-субъектная, педагогика взаимодействия, сотрудничества) имеет, как правило, следующее схематичное изображение:

$$S \leftrightarrow S \quad (2)$$

Таким образом, категория «воспитание» не может быть описана вне рассмотрения предполагаемой картины идеального человека, вне учета той системы координат, которую подразумевает идея воспитания. Наполнение этой категории будет различным в зависимости от контекста. При этом ее содержание, как и содержание любых других категорий, относящихся к «процессам», будет определяться представлениями о целях и средствах. Связывая с концептом «цели» социумную идею, мы получаем определение воспитания как процесса, предопределяемого социальным заказом. В этом случае воспитание есть *процесс формирования социально-значимых качеств личности*, или, говоря более опре-

деленно, *управления развитием личности*. С точки зрения гуманистической идеи, напротив, процесс воспитания будет представлен как *раскрытие внутреннего индивидуального и личностного потенциала человека*. Очевиден вектор процесса воспитания, моделируемый обеими идеями – вектор усвоения, принятия основных социальных функций, ролей и т.д., в первом случае, и продолжения себя в мире, раскрытия себя навстречу бытию, во втором. Первое определение воспитания дано, *исходя из интересов общества*, второе – *в интересах воспитуемого человека*. Наличие диалектических противоречий между этими областями интересов и обусловило возникновение двух полюсов в представлениях о воспитании.

3. Средства воспитания.

Вопрос о целях процесса с необходимостью предполагает вопрос о его средствах. Обозначенные выше идеи воспитания в этом случае расходятся. Анализ основных представлений о технологиях и методиках формирования человека по определенным социально-заданным образцам показывает, что под таковыми, как правило, понимаются определенные *воспитательные мероприятия* (многочисленные пособия советского периода посвящены «методикам формирования коллектива», «включения в познавательную активность», «трудовую деятельность» и т.д.). Имплицитные установки по отношению к собственной педагогической деятельности у многих современных практиков образования, по-видимому, во многом отражают именно этот комплекс представлений («заместитель директора по учебной работе», «по воспитательной работе» и т.п.). Гуманистическая идея, начиная с К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, пытается формализовать вопрос о средствах воспитания как *создании условий*, особого рода *воспитательной среды* вокруг ребенка, в которой его личностный потенциал (главная цель воспитания) мог бы раскрыться, актуализироваться. Следует заметить, что с психолого-педагогических позиций очевидна большая правота именно гуманистических представлений в вопросе о средствах воспитания. Блестящий пример Л. С. Выготского практически не оставляет в этом сомнений: «Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка. Но садовник влияет на прорастание цветка, повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений, подбирая и примешивая почву и удобрение, т.е. опять-таки косвенно, через соответствующие изменения среды. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» [2. С. 83–84]. У С. Л. Выготского также рассмотрен вопрос о единице воспитательной среды как субъективного переживания ребенка.

Рассматривая динамику взаимодействия указанных идей воспитания в отечественной педагогической практике, нельзя не заметить значительного перелома, произошедшего после провозглашенной в 1989 году необходимости «нового педагогического мышления». Смысл перехода состоит в отказе от субъект-объектной идеи воспитания и попытке построить педагогический процесс в рамках гуманистической, субъект-субъектной модели воспитательных отношений. Лексикон современного учительского сообщества, наполненный такими понятиями, как «личностно-центрированное (ориентированное) обучение», «диалоговые формы работы», «педагогическая инноватика» и т.д., достаточно красноречиво свидетельствует о произошедших изменениях.

4. Ограниченность идей воспитания.

Обе представленные схемы имеют свои пределы (на необходимости актуализации пределов воспитательных представлений настаивал еще К. Д. Ушинский). Строго говоря, каждая из представленных идей формализует педагогическую реальность достаточно адекватно, но *не полно*. С практической точки зрения это означает опасность абсолютизации как первой, так и второй педагогической доктрины. С теоретической - необходимость уточнения проблемных областей каждой педагогической идеи. По-видимому, педагогическая реальность имеет более сложную внутреннюю структуру, которую не могут полностью «охватить» представленные выше схемы. Однако если какой-либо объект реальности обладает сложной структурой, это значит, что для научной формализации этого объекта требуется более сложная модель.

Основным объектом критики для социальной идеи воспитания, конечно, является представление о ребенке как безгласном объекте, по сути, – *вещи*, которой можно манипулировать («включать» в различные формы активности, «прививать» социально-значимые качества и т.д.). Радикальное сравнение педагогического процесса с производственным, принадлежащее А. С. Макаренку, сегодня не разделяется практически никем. Ребенок, конечно, не объект, он обладает собственной избирательной активностью, индивидуальными особенностями и т.п. Представление о воспитании как одностороннем воздействии на ребенка, реализуемое на практике, грозит превращением реальности воспитания в виртуальную реальность, шизофренически заменяющую в сознании учителя то, что происходит на самом деле (например, блестяще написанные сочинения о «цене хлеба» на уроке литературы – «фрагмент» виртуальной реальности, если ученики тем же самым хлебом будут *на самом деле* швыряться в школьной столовой). Об ограниченности социальной идеи воспитания в вопросе о его средствах было сказано выше.

Объектом критики в гуманистических представлениях о природе воспитательных отношений будет *равноправность* воспитателя и ре-

бенка. Двусторонность связи «воспитатель – ребенок» вызывает вопрос о том, где же в этой схеме представлено воспитание как таковое, как процесс, который способствует переходу воспитанника из актуального состояния в лучшее, «идеальное». Схема $S \rightarrow S$ в психологии является схемой интимно-личностного, *неролевого* общения, в то время как в школе ролевые позиции являются очень значимыми, подчеркнутыми. Кроме того, формулировка цели воспитания исключительно из интересов самого воспитанника оставляет в стороне такие важные концепты как «гражданственность», «социальная адаптация (дезадаптация)», «ответственность», «толерантность» и т.п. Подлинно диалоговое, субъект-субъектное взаимодействие предполагает такую позицию собеседников, главной особенностью которой является то, что человек раскрывается для другого всей своей личностной и индивидуальной целостностью. Учитель в этом случае практически перестает быть просто Профессионалом и становится Гуру, человеком, осуществляющим свое человеческое предназначение. По данным психологии труда, людей с такой мотивацией в любой профессии не более 5 %, поэтому вряд ли имеет смысл моделировать педагогический процесс (как *специально создаваемый профессионалами процесс воспитания в рамках воспитательных учреждений*), исходя из таких высоких позиций. В вопросе о средствах, разрешаемом в рамках создания условий для актуализации личностного потенциала, гуманистическая идея воспитания также имеет свои пределы. Анализируя возможности создания условий воспитания, нельзя не прийти к выводу об *отраженной субъектности* (понятие А. В. Петровского) как, по сути, основном механизме воспитательного влияния. Отраженная субъектность, с одной стороны, не является продуктом массового применения определенных методик (это, если так можно выразиться, «штучная работа»), и с другой стороны, имеет свои содержательные, а не только формальные пределы. В романе Г. Гессе «Игра в бисер» дан пример такого содержательного предела в отношениях Учитель–Ученик (именно с большой буквы): «... Эти аккорды пахли в точности так же, как та молодая бузина, так же горьковато–сладко, так же сильно густо, так же были полны ранней весны! С той минуты ассоциация «ранняя весна» – «запах бузины» – «шубертовский аккорд» стала для меня устойчивой и абсолютно законной, при звуках этого аккорда я тотчас же непременно слышу тот терпкий запах, и все вместе означает «ранняя весна». Для меня в этой частной ассоциации есть что-то прекрасное, с чем я ни за что не расстался бы. Но ассоциация эта, неизменное оживление двух чувственных ощущений при мысли «ранняя весна», – мое частное дело. Ассоциацию эту можно, конечно, рассказать... но ее нельзя передать. Я могу сделать свою ассоциацию понятной вам, но я не могу сделать так, чтобы хоть у одного из вас моя частная ассоциация

тоже стала непреложным знаком, механизмом, неукоснительно реагирующем на вызов и срабатывающим всегда одинаково» [3. С. 64].

Представленные выше размышления наталкивают на мысль о необходимости усложнения основной модели воспитательного взаимодействия. Одним из возможных вариантов может быть интеграция схем (1) и (2). Следует также заметить, что в таком случае общая схема воспитательных отношений (3) будет в большей степени соответствовать представлениям о педагогическом взаимодействии (общении) как элементе *мастерства*, компетентности педагога. Педагогическая работа, таким образом, становится сложной, многоаспектной, требующей высокой квалификации деятельностью, предполагающей как создание подлинно гуманистических отношений с ребенком, так и управление его развитием:



5. Потребности ребенка и стратегии воспитания.

Необходимость моделирования педагогического процесса, учитывая как социальные интересы, так и интересы растущего человека, становится еще более очевидной при рассмотрении вопросов об основных стратегиях воспитания и потребностях ребенка. Потребностная сфера ребенка выступает в качестве *поля педагогической деятельности воспитателя*. Если в процессе воспитания человек вырастает как субъект социальной и духовной активности, деятельности, то совершенно очевидна роль воспитателя как фасилитатора именно потребностной сферы ребенка (наличие потребности, согласно любым теориям деятельности, рождает самую деятельность). Таким образом, если процесс воспитания будет интегративно (по отношению к описанным выше идеям воспитания) определяться как *процесс становления субъектов социальной и духовной деятельности*, то становление, усиление, расширение именно потребностной сферы ребенка можно представить в качестве интегративного определения *цели* воспитания. В соответствии с этим определяются взаимосвязи основных воспитательных стратегий – *социализации* человека и его *индивидуализации*. Связываясь с социальными потребностями индивида, процесс социализации оказывается ключевым для социумной направленности воспитания, в то время как индивидуализация – через духовные потребности – связывается с гуманистической парадигмой. Логика анализа ограниченности схем (1), (2) при рассмотрении пределов стратегий воспитания (социализации и индивидуализации) приводит нас к сходному выводу о необходимости интегративного решения вопроса на основе диалектического разрешения противоречий между этими двумя стратегиями.

Итак, взаимосвязь основных категорий педагогической психологии можно схематически представить следующим образом:

Идея воспитания	Цель	Средства	Круг потребностей	Воспитательная стратегия
Социумная	Формирование социально-значимых качеств личности	«Мероприятия», воспитательная работа	Социальные	Социализация
ИНТЕГРАЦИЯ				
Гуманистическая	Раскрытие внутреннего человеческого потенциала ребенка	Создание условий	Духовные	Индивидуализация

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1979.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Просвещение, 1991.
3. Гессе Г. Собрание сочинений. В 4-х т. Т. 4: Пер. с нем. С. Апта. СПб., Северо-Запад, 1994.
4. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997.
6. Новое педагогическое мышление. М.: Просвещение, 1989.
7. Семенов В. Д. Педагогический процесс. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1993.
8. Семенов В. Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1995.
9. Семенов В. Д. Школа: выбор пути. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1993.